

## TROUBLER LES CERTITUDES DU LANGAGE BARTHES POUR PENSER L'ALLOPHONIE À L'ÉCOLE FRANÇAISE

Matthieu Marchadour<sup>1</sup>

**RÉSUMÉ :** L'objectif de cet article, inspiré des travaux de Barthes sur le langage, est de proposer une vision du langage qui implique pluralité et multiplicité. Dans la société française, au sein de laquelle l'immigration et la pluralité linguistique soulèvent des questions politiques liées à l'altérité et à l'étrangeté, nous voudrions faire référence au travail de Barthes pour rappeler qu'étrangeté et altérité font déjà partie du langage. Liant le langage et les langues, selon une perspective sociolinguistique qui prend les locuteurs comme premier intérêt de l'étude des langues, nous proposons ainsi de réfléchir au fait que l'altérité et l'altération sont inhérentes aux discours. Selon cette perspective, traduction et *trahison* (*traduttore, traditore*) sont impliquées dès lors que l'on parle, y compris au sein d'une même langue. Dès lors, l'altérité langagière et linguistique n'est pas circonscrite aux locuteurs désignés comme *allophones*.

**MOTS-CLÉS :** Barthes, langage, langues, élèves allophones, sociolinguistique.

### DISTURBING THE CERTAINTIES OF LANGUAGE READING BARTHES TO CONSIDER THE IDEA OF "ALLOPHONIE" IN THE FRENCH SCHOOL SYSTEM

**ABSTRACT:** Based on Barthes' work on language, the aim of this article is to think about how language implies plurality and multiplicity. In French society, where topics like immigration and linguistic plurality raise political questions about alterity and strangeness, we would like to refer to Barthes work to remind us that strangeness and alterity are already part of language. By connecting language and languages, and according to a sociolinguistic point of view which gives priority to speakers in its way of studying languages, we would like to consider that otherness and change are internal to speeches. From this perspective, translation and "betrayal" (*traduttore, traditore*) are involved as soon as we speak. Therefore, language otherness is not only limited to speakers who are designated as "allophones".

**KEYWORDS:** Barthes, language, languages, "allophone" pupils, sociolinguistics.

### L'allophonie en France

En France, depuis 2012 (MEN), un terme nouveau est utilisé en contextes scolaires pour désigner des élèves qui ne parlent que peu ou pas *le* français, et qui pour la majorité d'entre eux sont récemment arrivés sur le territoire national français. Ce terme en question, *allophone*, remplace les désignations de « non-francophone »

---

<sup>1</sup> Matthieu Marchadour est Docteur en Sciences du Langage de l'Université Alger 2 (Algérie) et de l'Université Rennes 2 (France), où il enseigne la sociolinguistique et la didactique des langues. Ses travaux au sein du Laboratoire PREFICS EA7469 portent notamment sur la francophonie, l'allophonie et les enjeux de pouvoir des questions linguistiques. E-mail : marchadourmatthieu@gmail.com

et d'« étranger » utilisées jusqu'alors pour catégoriser des enfants et élèves qui ne parlaient pas français et ne possédaient pas la nationalité française, ayant émigré et étant immigrés. Fréquemment présentée comme un changement de désignation qui valorise l'altérité linguistique des enfants ainsi catégorisés, le terme *allophone* présente néanmoins plusieurs ambivalences, dont la première est de ne pas avoir d'existence ni de valeur en dehors du contexte scolaire où il est utilisé. Ainsi, il n'existe pas d'adultes allophones en France, ni de citoyens allophones, mais uniquement des élèves allophones, formule à laquelle est apposée la mention « nouvellement arrivés ». Par ailleurs, la catégorisation d'allophone est provisoire (une année), puisque la scolarisation de ces élèves, appelés EANA, pour élèves allophones nouvellement arrivés, se fait au sein d'un dispositif qui a pour objectif de les préparer à rejoindre des classes ordinaires et une scolarité « normale », aux côtés d'élèves perçus comme ordinaires.

En nous appuyant sur les travaux de Barthes sur le langage, la parole et la langue<sup>2</sup>, nous soutenons l'idée selon laquelle la désignation d'allophone pose un certain nombre de questions problématiques, dont la première consisterait à laisser entendre que l'altérité linguistique n'a lieu que lorsque deux locuteurs parlent des langues différentes, ou plutôt des langues dont les noms diffèrent. Ce travail de tentative de compréhension de ce qui tourne autour de ce simple terme d'allophone, et de ce qu'il peut montrer, cacher, favoriser ou empêcher pour les locuteurs qu'il désigne comme pour ceux qui l'emploient pour désigner les concernés, nous semble relever d'un travail sémiologique, qui vient en appui de nos recherches en sciences du langage et en sociolinguistique. La sémiologie, comme l'écrivait Barthes, « n'est dans un rôle de substitution à l'égard d'aucune discipline » (BARTHES, 1978, p. 38), mais devrait pouvoir les aider toutes. Barthes, en 1977, en proposait la vision suivante : « j'appellerais volontiers « sémiologie » le cours des opérations le long duquel il est possible – voire escompté – de jouer du signe comme d'un voile peint, ou encore : d'une fiction (BARTHES, 1978, p. 39-40). Avec l'aide des réflexions de Barthes, nous proposons ainsi de tenter de dévoiler ce que peut vouloir dire un terme comme allophone, mais aussi de tenter de dévoiler ce que ceux qui l'entendent comme « tout élève parlant une autre langue que le français » (DSDEN 29) peuvent avoir comme définition de *ce que parler une autre langue veut dire*.

Nous voudrions ainsi mettre en avant le fait que l'altérité concerne tous les locuteurs, y compris s'ils parlent *apparemment* la même langue. Apparemment, car les noms que l'on donne aux choses, aux êtres et aux langues peuvent laisser croire qu'il y a similarité derrière chaque nom commun, chaque nom partagé, et empêcher

---

<sup>2</sup> Les liens opérés entre langage et langue(s), en tant que pratiques sociales (CANUT et al., 2019), sont faits ici dans l'objectif d'indiquer l'inévitable part d'altérité qui les composent. L'altérité étant centrale dans la composition du terme allophone, nous soulignons, avec Barthes, qu'il n'y a pas de lieu sans altérité dans le langage et les langues. Langage et langue sont donc plutôt liés que distingués ici, pour insister sur l'altérité qu'ils contiennent, mobilisent et génèrent (NANCY, 1996).

de comprendre l'altérité et la singularité comme étant présentes dans toute forme de vie linguistique et langagière, dans toute relation passant par les langues et le langage. En ce sens, l'utilisation du terme allophone risque selon nous de pouvoir pousser à croire en une similarité linguistique et langagière de tous les locuteurs d'une même langue, tout comme à la possibilité de disparition de l'altérité linguistique et langagière à travers l'utilisation d'une seule et même langue. Ainsi, le terme même d'allophone nous paraît contribuer à la diffusion d'une conception « glottophobe » (BLANCHET, 2016) de la société et des relations, selon laquelle tout « écart » (JULLIEN, 2016) à une norme linguistique est répréhensible et doit être corrigé.

## Langue et pouvoir

Dans sa *Leçon* (1978), Barthes a puissamment évoqué la dimension fasciste de la langue, en ce qu'elle oblige les locuteurs à dire, en ce qu'elle nous forme et nous force à dire d'une certaine manière, selon certains codes, formes et normes : « la langue, comme performance de tout langage, n'est ni réactionnaire, ni progressiste ; elle est tout simplement : fasciste ; car le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire » (BARTHES, 1978, p. 14). D'autres auteurs ont aussi indiqué les liens étroits entre pouvoir et langue, et à quel point la langue pouvait servir à asservir : « il suffit de recenser le nombre des univers où le bon usage constitue le droit d'entrée tacite pour apercevoir que le pouvoir sur la langue est sans doute une des dimensions les plus importantes du pouvoir » (BOURDIEU ; BOLTANSKI, 1975, p. 12). Luc Boltanski, plus tard, parlera de ceux qui ont « le pouvoir de dire ce qu'ils font, mais comme s'ils ne faisaient rien d'autre que de dire ce qui est et, par là, celui de faire être ce qu'ils disent et ainsi de rendre réelles leurs mises en représentations de la réalité » (BOLTANSKI, 2008, p. 54). Le pouvoir de la langue est immense, et possèdent du pouvoir les locuteurs qui ont à la fois la « maîtrise » de la langue et le statut qui leur permet de la faire valoir sur les autres, voire contre les autres, nos interlocuteurs. Barthes écrit ainsi :

Dans la langue, donc, servilité et pouvoir se confondent inéluctablement. Si l'on appelle liberté, non seulement la puissance de se soustraire au pouvoir, mais aussi et surtout celle de ne soumettre personne, il ne peut donc y avoir de liberté que hors du langage. (BARTHES, 1978, p. 15)

Dans le langage, pas de soustraction au pouvoir possible, et hors du langage pas de possibilité de dire, de se dire comme de dire à l'autre. S'il n'y a pas d'altérité sans langage, et pas de langage sans aliénation, la mise en relation avec l'autre par le langage implique nécessairement une relation de pouvoir, et de multiples altérations. Comment peut-on alors utiliser un terme comme allophone, qui désigne un

locuteur qui parle autre chose, autrement, une autre langue, mais plus encore, qui est autre dans la langue et à cause de la langue qu'il parle, une langue désignée comme *autre*, mais aussi désigné comme autre à cause de la langue qu'il ne parle pas, en l'occurrence le français ? Comment croire à l'idée d'une altérité linguistique qui serait limitée au fait de parler *une autre langue* ? Altérité qui serait à la fois limitée aux noms des langues (francophone vs arabophone, par exemple), mais qui serait aussi surmontable, par le fait que les élèves dits allophones ne le sont que pour une durée d'un an, avant de devenir des élèves « ordinaires » ? Comment penser cette mise au pas linguistique et langagière, par l'utilisation d'un terme qui désigne l'altérité linguistique en prétendant la reconnaître, alors même qu'elle n'est que provisoire ?

## Étrangers et altérité linguistique

Ce que ne dit pas explicitement le terme allophone, c'est l'étrangeté désignée. En ayant recours à un terme grec, *allos*, l'autre (ἄλλος), l'altérité est masquée et ne semble plus perceptible par la plupart des locuteurs de la société française, pour qui ce terme ne renvoie probablement pas à grand-chose. Étranger, ou autre, en revanche, sont des termes suffisamment explicites pour que chaque locuteur ait accès à la franche catégorisation et désignation d'altérité, à la notion de frontière entre le même et l'autre, et à l'éventuelle possibilité d'en interroger la catégorisation, la définition. L'un des problèmes majeurs de cette désignation d'allophone, en contextes scolaires français, est qu'elle renvoie à une altérité masquée, sous une formule grecque, et qu'elle est donc difficilement contestable.

La construction du terme *allophone* repose ainsi sur la désignation d'une altérité, cette dernière étant ici caractérisée par une dimension linguistique (φωνή : la voix et, par extension, la langue). L'allophone est donc la personne qui parle une « autre langue » ou d'autres langues. Or, comme dans tout processus de nomination (SIBLOT, 2001), l'attribut d'un nom se paie de l'indication de celui qui nomme et ordonne, au sens de mettre en ordre, ranger, classer. Dire de quelqu'un qu'il est allophone implique de savoir qui sont les allophones, et qui n'en sont pas. En somme, le recours à ce terme impose à ses utilisateurs de poser les conditions de l'allophonie, en se demandant quelles langues font de vous un *autre linguistique*, un allophone, et quelle(s) langue(s) font de vous un même linguistique, un *idiophone*. Idiophone, néologisme créé ici à partir de ἴδιος (le même), pour désordonner l'apparente évidence du terme *allophone*, qui n'a pas d'opposé sinon francophone. Comme pour le terme « étranger », qui ne prend sens que s'il a un opposé sur lequel reposer, allophone n'a pas de sens s'il est seul. Personne n'est étranger dans l'absolu, aucun locuteur n'est allophone de naissance. Allophone, comme d'autres termes singuliers aux contextes scolaires français, fait partie de ce que Barthes appelle le langage encratique, c'est-à-dire un langage issu et diffusé par un pouvoir, ici le pouvoir normatif de l'institution

scolaire. Répété à l'envi dans les discours, usages quotidiens, manuels ou formations de formateurs, il semble ne même plus pouvoir être vu, ne pas pouvoir être entendu dans ce qu'il a de plus aberrant :

Tout langage ancien est immédiatement compromis, et tout langage devient ancien dès qu'il est répété. Or le langage encratique (celui qui se produit et se répand sous la protection du pouvoir) est statutairement un langage de répétition ; toutes les institutions officielles du langage sont des machines ressassantes : l'école, le sport, la publicité, l'œuvre de masse, la chanson, l'information, redisent toujours la même structure, le même sens, souvent les mêmes mots : le stéréotype est un fait politique, la figure majeure de l'idéologie. (BARTHES, 1973, p. 56)

Le terme allophone, répété en contextes scolaires français dans lesquels il s'oppose explicitement à élève ordinaire, révèle toute l'importance de la langue française à l'école que de mettre dos à dos allophone et ordinaire, de faire d'une affiliation linguistique un ordre et de l'altérité linguistique un désordre, un extraordinaire. Ressasser qu'il y a des allophones, que les allophones existent et qu'ils sont identifiables par leur nom, leur étrangeté linguistique et nationale (immigrés), c'est indiquer aux élèves ordinaires que leur rang, leur ordre, ils le doivent non seulement à la langue qu'ils parlent, *le* français, mais aussi à celle qu'ils ne parlent pas (familialement, par exemple), ou qu'ils ne doivent pas parler s'ils ne veulent pas être désignés à leur tour comme allophones. L'attribution du terme d'allophone, présenté comme une valorisation de l'altérité linguistique des élèves « récemment arrivés », semble plutôt être une indication aux élèves ordinaires (linguistiquement) qu'ils doivent rester dans le rang, et aux élèves allophones qu'ils ne rejoindront la norme que lorsqu'ils auront quitté leur qualificatif d'autres par la langue. En somme, quand ils auront abandonné leurs langues et le nom qui y était relié. Quand ils auront délaissé ce qui, paradoxalement, leur était présenté comme une valorisation de leurs singularités linguistiques.

## **Allophonie et glottophobie**

Le terme glottophobie, popularisé récemment par Philippe Blanchet (2016), désigne toute discrimination à prétextes linguistiques, c'est-à-dire toutes les formes de rejet des singularités, altérités ou écarts à la ou aux normes linguistiques en vigueur dans un contexte donné. Blanchet écrit ainsi à propos de la société française et de son rapport aux langues :

Comme l'unification linguistique est un, voire le pilier central de la construction stato-nationale française, la question des discriminations linguistiques, donc de l'utilisation condamnable de différences linguistiques censées ne pas exister, constitue un point doublement aveugle pour la société française. (BLANCHET, 2016, p. 14)

Pour le cas qui nous intéresse ici, celui de l'école, il parle même de « glottophobie instituée de l'Éducation nationale française » (BLANCHET, 2016, p. 121). D'autres auteurs analysent justement que la dimension linguistique est « la seule qui soit reconnue en tant que critère légitime de prise en compte de la singularité dans une institution indifférente aux différences » (ARMAGNAGUE ; TERSIGNI, 2019, p. 82). L'école, en tant que lieu où la langue française joue un rôle clé, et dans lequel la maîtrise de la langue est « l'objectif majeur et permanent de l'Éducation nationale française à quoi tout doit concourir » (BLANCHET, 2016, p.62), reconnaît ainsi une singularité aux élèves qui ne parlent pas ou trop peu français et qui sont récemment arrivés en France, au point de les nommer allophones, c'est-à-dire littéralement autres de langues, autres par la langue. Doublement autres, puisqu'ils sont ainsi qualifiés à la fois par la langue « autre » qu'ils parlent (autre que le français) mais aussi par la langue qu'ils ne parlent pas, le français. Autres par la langue qu'ils parlent, quelle qu'elle soit, et autres par la langue qu'ils ne parlent pas, pas encore ou pas assez.

Présentée comme une valorisation des langues des élèves concernées, l'utilisation de ce terme est signalée par certaines observatrices comme problématique :

La dénomination « allophone » prétend reconnaître une altérité pour la valoriser scolairement mais en ne parvenant pas à le faire concrètement, elle réifie une catégorisation et permet la mise à l'écart de l'enfant. (ARMAGNAGUE ; TERSIGNI, 2019, p. 82)

À ce titre, les élèves allophones sont des étrangers multiples aux yeux de l'école française, au sein de laquelle ils sont catégorisés comme des « importuns » (EBERSOLD ; ARMAGNAGUE, 2017) dans le sens où ils dérangent l'ordre normatif de l'école en dérogeant à ses règles linguistiques. En tant que plurilingues dans une institution monolingue et structurellement glottophobe (BLANCHET, 2016), les allophones représentent aux yeux de l'école française une forme d'étrangeté linguistique, accentuée par leur statut d'étrangers en termes de nationalité. En ce sens, les immigrés que sont les élèves allophones mettent en défi l'école et ses normes, au premier rang desquelles la norme linguistique : « l'immigration met en défi toutes les institutions de la société, à commencer par l'institution de reproduction<sup>3</sup>, qui est

---

<sup>3</sup> La reproduction est ici à entendre d'après les travaux de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, PASSERON, 1971), d'Abdelmalek Sayad (2014) ou de Bernard Lahire (1993), qui soulignent le rôle de conservation et de reproduction (dans le sens de perpétuation) des normes et valeurs culturelles qu'à l'école.

essentiellement l'école » (SAYAD, 1990, p.24). Les liens entre école, langue et nationalité sont ainsi très étroits, et les enfants immigrés comme les enfants d'immigrés peuvent les révéler : « l'immigration remplit aussi cette autre fonction à l'intérieur de la société : elle permet de voir les choses qu'on n'a pas envie de voir » (SAYAD, 1990, p.24), tout comme « c'est à propos du langage, le langage sur soi et le langage sur les autres, que se révèle au grand jour et de la manière la plus éclatante le rapport de force entre les groupes sociaux » (SAYAD, 1990, p.19). Aussi, les multiples dimensions de l'étrangeté ou de l'altérité des élèves allophones, en tant qu'immigrés, non francophones et non Français, et leur catégorisation en tant qu'autres linguistiques ou autres par la langue, révèlent l'importance et la puissance normative de la langue française en tant qu'élément fondateur de l'identité scolaire et nationale française. L'étrangeté linguistique, analysée ici par des sociologues sur des terrains récents, est aussi ce que Barthes présentait à la fois comme un péril et comme une aventure :

Vivre dans un pays dont on ne connaît pas la langue, y vivre largement, en dehors des cantonnements touristiques, est la plus dangereuse des aventures (au sens naïf que cette expression peut avoir dans des romans pour la jeunesse) ; c'est plus périlleux (pour le « sujet ») que d'affronter la jungle, car il faut *excéder* la langue, se tenir dans sa marge supplémentaire, c'est-à-dire dans son infini sans profondeur. Si j'avais à imaginer un nouveau Robinson, je ne le placerais pas dans une île déserte, mais dans une ville de douze millions d'habitants, dont il ne saurait déchiffrer ni la parole ni l'écriture : ce serait là, je crois, la forme moderne du mythe. (BARTHES, 1993, p.93)

## L'autre de l'allophone est-il le même ?

Si les allophones sont entendus, en France, comme ceux qui parlent une autre langue que le français, nous pourrions renverser la proposition en nous demandant qui sont ceux qui parlent la même langue, oui qui sont qui croient parler la même langue. Est-ce que les francophones parlent la même langue ? On a coutume d'entendre que les francophones ont la langue française « en partage », mais tous les francophones parlent-ils pour autant la même langue ? Plus encore, que signifierait parler la même langue ? Dire de locuteurs qui parlent français, ou *le* français, qu'ils parlent la même langue, ou qu'ils ne sont pas allophones les uns pour les autres, est-ce à dire qu'il n'y a aucune altérité ni écart linguistique entre eux ? Parler la même langue, être idiophone l'un pour l'autre, reviendrait alors simplement à avoir le même nom de langue. Plus besoin de parler, il suffit d'avoir, de posséder, de maîtriser, d'être. Être francophone, pour peu qu'on sache le définir clairement, suffirait à être idiophone

parmi les idiophones. Barthes proposait au contraire d'entendre que l'on parle, ou que l'on peut parler, au sein d'une même langue, des langues différentes :

Il est bon que les hommes, à l'intérieur d'un même idiome – pour nous, le français – aient plusieurs langues. Si j'étais législateur – supposition aberrante pour quelqu'un qui, étymologiquement parlant, est « anarchiste » – loin d'imposer une unification du français, qu'elle soit bourgeoise ou populaire, j'encouragerais au contraire l'apprentissage simultané de plusieurs langues françaises de fonctions très diverses, promues à égalité. (BARTHES, 1978, p. 24)

Par ailleurs, si sont allophones celles et ceux qui parlent une autre langue, cela signifie qu'un locuteur ou un élève, dans le cas de l'école française, ne peut pas à la fois être francophone et locuteur d'une autre langue. En un sens, que l'on est soit locuteur du français, soit locuteur d'une langue autre, d'une autre langue. Ce qui impliquerait de devoir jurer fidélité à une seule langue, excluant toutes les autres, et de ne parler qu'une seule langue au sein de la même langue. Réduire l'altérité linguistique à l'allophonie, ou faire croire que l'altérité linguistique n'a lieu qu'à l'extérieur des frontières du nom des langues, c'est croire qu'on peut ne parler qu'une langue, et que l'on peut la parler d'une manière unique et univoque. Projet orwellien, auquel on aimerait, là encore, appeler Barthes à la rescousse : « si les mots n'avaient qu'un sens, celui du dictionnaire, si une seconde langue ne venait troubler et libérer les « certitudes du langage », il n'y aurait pas de littérature (BARTHES, 1966, p. 57). Si la littérature peut être envisagée comme cette nécessité de rendre multiples et plurivoques les formes linguistiques et la langue elle-même, la conception de l'allophonie comme une circonscription de l'altérité linguistique à des locuteurs dont le nom de la langue diffère de celui de la langue que je parle semble en être l'exact opposée. Opposée, dans le sens où l'on ferait correspondre les noms aux choses et les êtres aux langues. On ferait correspondre les paroles<sup>4</sup> aux langues, et on enfermerait les singularités dans des noms de langues. Croire à l'existence des allophones, et comprendre comme allophones celles et ceux qui parlent une autre langue, c'est non seulement penser qu'il peut y avoir unité, univocité et unicité dans la langue entre deux personnes, mais c'est aussi répandre l'idée que l'on ne peut pas être à la fois autres sous un même nom, et similaires ou proches sous un nom différent. Croire en l'existence des allophones, et croire en ce nom, c'est penser que les mots sont justes et vrais, qu'ils correspondent et collent aux réalités, et que la langue peut

---

<sup>4</sup> Parole est ici entendu non pas au sens de la distinction saussurienne langue/parole, mais plutôt au sens de la distinction entre langue orale et langue écrite. Plus encore, au sens de parole singulière, dans le sens de ce qui est dit par quelqu'un, d'une certaine façon, à un moment donné, à quelqu'un. Parole au sens de ce qui se déploie en étant dit, de ce qui est redit en étant dit. Parole dans le sens mouvant de ce qui n'a jamais fini d'être dit, redit, traduit, par soi comme par les autres.

être embrassée, retenue, maîtrisée. Croire que la langue est nôtre, que c'est nous locuteurs qui la maîtrisons, et que l'on peut la tenir par les deux bouts. À l'inverse, Barthes prévient que « la langue est infinie (sans fin), et de cela il faut tirer les conséquences ; la langue commence avant la langue (BARTHES, 1993, p.93). Dire que la langue commence avant la langue peut nous aider à comprendre que le locuteur n'est pas si directeur ou décisionnaire qu'il peut le croire, mais qu'il est maîtrisé par sa langue et emprisonné dans le langage. Condamné à essayer de faire de l'autre avec du même, du même avec de l'autre, et à dire à l'autre qu'il est autre, avec un moyen commun et pluriel, la langue : « je dirai que c'est la définition même de la condition humaine. L'homme est condamné à se dire soi-même avec la langue de tous » (BARTHES, 1981, p. 295).

## L'écriture, allophonie de la parole ?

Si l'allophonie est définie par la « machine ressassante » qu'est l'école (BARTHES, 1973, p.56) comme le fait de parler une autre langue que *le* français, et que cette conception des locuteurs comme des langues nous semble réductrice, nous aimerions en proposer un élargissement de la définition. Autres à cause de la langue qu'ils parlent comme à cause de celle qu'ils ne parlent pas, et autres parce que leur langue diffère d'une norme (la francophonie), nous proposons d'étendre l'allophonie aux locuteurs francophones entre eux, mais aussi à un seul et même locuteur, dans sa propre langue, et vis-à-vis de lui-même, notamment dans l'altération et l'éloignement qu'il peut y avoir entre sa parole et son écriture, ou encore dans l'écriture de sa propre parole. Éloignement, altération et altérité ne concerneraient alors non plus seulement, dans la langue, des locuteurs différents de langues différentes, mais aussi un seul et même locuteur, dans une seule et même langue, entendue comme la sienne, vis-à-vis de lui-même. En indiquant cette altérité sans autre, et cette altérité linguistique au sein d'une entité et d'un locuteur apparemment même et unique, nous voudrions indiquer le risque qu'il peut y avoir à faire croire que l'altérité est aisément identifiable, qu'elle a un visage, et que l'altérité linguistique n'est affaire que de noms de langues. En termes de temps, Barthes opère une distinction entre la parole et l'écriture. Il écrira par exemple :

Le temps de la parole excède l'acte de parole (seul un juriste pouvait croire que les paroles disparaissent, *verba volant*). L'écriture, elle, n'a pas de passé (si la société vous oblige à gérer ce que vous avez écrit, vous ne pouvez le faire que dans le plus grand ennui, l'ennui d'un faux passé). C'est pourquoi le discours dont on commente votre écriture impressionne moins vivement que celui dont on commente votre parole (l'enjeu est cependant plus important) : du premier, je peux objectivement tenir compte, car « je » n'y suis plus ; du second, fût-il

louangeur, je ne peux que chercher à m'en débarrasser, car il ne fait que resserrer l'impasse de mon imaginaire. (BARTHES, 1993, p. 380-81)

Si les avis sur notre discours ou notre parole nous atteignent plus facilement que les avis sur notre écriture, il est intéressant de voir que, pour Barthes, l'écriture nous détache du *je*, en ce qu'elle n'est plus nous ou tout à fait nous, ou plus exactement nous n'y sommes plus. Ayant écrit, nous sommes ailleurs. Cet ailleurs, ce déplacement, peut nous faire entendre l'écriture, par rapport à la parole, comme une forme d'altération, de changement, de traduction. Cette écriture, qu'elle soit écriture ou transcription, se paie d'un changement. Il écrit ainsi :

Nous parlons, on nous enregistre, des secrétaires diligentes écoutent nos propos, les épurent, les transcrivent, les ponctuent, en tirent un premier script que l'on nous soumet pour que nous le nettoisions de nouveau avant de le livrer à la publication, au livre, à l'éternité. N'est-ce pas « la toilette du mort » que nous venons de suivre ? Notre parole, nous l'embaumons, telle une momie, pour la faire éternelle. Car il faut bien durer un peu plus que sa voix ; il faut bien, par la comédie de l'écriture, s'inscrire quelque part. Cette inscription, comment la payons-nous ? Qu'est-ce que nous lâchons ? Qu'est-ce que nous gagnons ? (BARTHES, 1981, p. 9)

Toujours dans *Le grain de la voix*, Barthes indique à quel point le passage de l'oral à l'écrit, la transcription de sa parole, produit des bouleversements de formes et de sens (à la fois signification et direction) : « transcrite, la parole change évidemment de destinataire, et par là même de sujet, car il n'est pas de sujet sans Autre » (BARTHES, 1981, p.11). En écrivant que « la parole, l'écrit et l'écriture engagent chaque fois un sujet séparé, et le lecteur, l'auditeur doivent suivre ce sujet divisé, différent selon qu'il parle, transcrit ou énonce (1981, p.13), Barthes montre en quoi il existe des « expériences différentielles des langages » (1981, p.13), illustrant la pluralité langagière impliquée au sein d'un même sujet, un même locuteur.

En-deçà des langues aux noms différents, Barthes nous invite à entendre qu'un même lecteur d'une même œuvre, dans une même langue, implique déjà pluralité et multiplicité :

Une œuvre est « éternelle », non parce qu'elle impose un sens unique à des hommes différents, mais parce qu'elle suggère des sens différents à un homme unique, qui parle toujours la même langue symbolique à travers des temps multiples : l'œuvre propose, l'homme dispose. (BARTHES, 1966, p. 56)

La catégorisation scolaire d'allophone, distinction linguistique injuste, par ailleurs, dans le sens où elle ne s'oppose pas au terme d'idiophone, qui n'existe pas et n'est pas utilisé, mais au terme élève ordinaire (et non pas francophone), peut évoquer ce dont parle Barthes à propos de l'étanchéité des langages au sein même du français :

Il suffit de sortir un instant de son milieu et d'avoir à tâche, ne serait-ce qu'une heure ou deux, non seulement d'écouter d'autres langages que le nôtre, mais encore de participer aussi activement que possible à la conversation, pour percevoir, toujours avec embarras, parfois avec déchirement, l'étanchéité très grande des langages à l'intérieur de l'idiome français ; si ces langages ne communiquent pas (sauf sur « le temps qu'il fait »), ce n'est pas au niveau de la langue, comprise de tous, mais au niveau des discours (objet qui commence à rejoindre la linguistique) ; autrement dit, l'incommunication n'est pas à proprement parler d'ordre informationnel, mais d'ordre interlocutoire : d'un langage à l'autre, il y a incuriosité, indifférence : dans notre société, le langage du même nous suffit, nous n'avons pas besoin du langage de l'autre pour vivre : à chacun suffit son langage. Nous nous fixons au langage de notre canton social, professionnel, et cette fixation a valeur névrotique : elle nous permet de nous adapter tant bien que mal au morcellement de notre société. (BARTHES, 1993, p. 124)

Laisser penser que l'allophonie peut avoir du sens en dehors de la volonté de forcer les autres (plurilingues et non francophones) à devenir mêmes (francophones), c'est aussi oublier que les langages, au sein d'une même langue, s'opposent ou se divisent, c'est oublier que « nos langages s'excluent les uns les autres » (BARTHES, 1993, p. 114), et que « dans une société divisée (par la classe sociale, l'argent, l'origine scolaire), le langage lui-même se divise (1993, p.114). Barthes écrit :

Comme il n'y a pas de sujet hors du langage, comme le langage, c'est ce qui constitue le sujet de part en part, la séparation des langages est un deuil permanent ; et ce deuil, il ne se produit pas seulement lorsque nous sortons de notre « milieu » (là où tout le monde parle le même langage), ce n'est pas seulement le contact matériel d'autres hommes, issus d'autres milieux, d'autres professions, qui nous déchire, c'est précisément cette « culture » que, en bonne démocratie, nous sommes censés avoir tous en commun : c'est au moment même où, sous l'effet de déterminations apparemment techniques, la culture semble s'unifier (illusion que reproduit assez bêtement l'expression « culture de masse »), c'est alors que la division des langages culturels est portée à son comble. (BARTHES, 1993, p. 114)

À travers l'exemple des langages et de leur division, portée à son comble lorsqu'il y a une impression d'unité et d'unification, on peut penser au risque encouru par l'utilisation d'un terme qui scinde l'école en deux catégories linguistiques, les élèves allophones *versus* les élèves ordinaires, qui laisserait penser non seulement que les élèves ordinaires parlent tous la même langue de la même façon, mais ne parlent pas, en plus du français, une ou d'autres langues (francophonie exclusive et excluante), mais également que le plurilinguisme des allophones ne saurait être que provisoire, jusqu'à ce qu'ils deviennent des élèves ordinaires, dont la francophonie fera disparaître l'allophonie. En somme, que les langues ne se cumulent pas, ne peuvent pas cohabiter chez un même locuteur, et qu'elles sont, comme le dit Barthes à propos des langages, étanches. Ainsi, cette catégorisation d'allophone, loin d'être une reconnaissance de l'altérité linguistique des élèves récemment arrivés en France, nous semble être justement une division des locuteurs, et une étanchéisation volontaire des langues et des singularités linguistiques.

## **Langue sans altérité, langage sans altération**

Ce que manque également le terme allophone, ou ce dont nous prive la définition restreinte et que lui donne l'école française tout en l'attribuant provisoirement et à quelques élèves seulement, c'est la considération des langues et du langage comme pouvant se passer de toute relation, de toute altérité, aussi bien extérieures qu'intérieures. Or, comme l'écrit Jean-Luc Nancy :

Le langage est essentiellement dans l'avec. Toute parole est simultanément de deux paroles au moins, celle qui est dite et celle qui est entendue – fût-ce par moi-même -, c'est-à-dire celle qui est re-dite. Dès qu'une parole est dite, elle est redite, et le sens ne consiste pas dans une transmission d'un émetteur à un récepteur, mais dans la simultanément de deux (au moins) origines de sens, celle du dire et celle de sa redite. (NANCY, 1996, p. 110)

Que l'on soit seul ou que l'on soit face à un interlocuteur, notre parole implique nécessairement multiplicité, altérité et altération. Nul besoin d'un autre que moi-même pour, déjà, altérer ma parole. Nancy écrit ainsi :

Il n'y a pas « le » langage, mais des langues, et des paroles, et des voix, un partage originellement singulier des voix sans lequel il n'y aurait aucune voix [...] L'homme n'est pas, dans le langage, le sujet du monde, il ne le représente pas, il n'en est pas l'origine ni la fin. Il n'en est pas le sens, ni ne le donne. Il en est l'exposant, mais ce qu'il expose ainsi, ce n'est donc pas lui-même, l'homme, mais le monde et

son propre être-avec-tout-l'étant dans le monde, comme monde. C'est pourquoi il est aussi bien l'exposé du sens : en tant que « doué » du langage, l'homme est tout d'abord essentiellement ex-posé dans son être. (NANCY, 1996, p. 109)

Barthes relève aussi l'implication et l'exposition du locuteur dans sa parole, en écrivant que « dans l'exposé, mieux nommé qu'on ne croit, ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet (BARTHES, 1993, p.371). Un parallèle nous semble pouvoir être fait entre l'utilisation du terme allophone par l'institution scolaire, et l'analyse de Barthes, à propos de la sémiologie, lorsqu'il parle de l'impossible utilisation du langage sans y être impliqué, en écrivant qu'il ne peut « être à vie hors du langage, le traitant comme une cible, et dans le langage, le traitant comme une arme » (BARTHES, 1978, p. 36). Ou encore :

Ce que je suis amené à assumer, en parlant des signes avec des signes, c'est le spectacle même de cette bizarre coïncidence, de ce strabisme étrange qui m'apparente aux faiseurs d'ombres chinoises, lorsqu'ils montrent à la fois leurs mains et le lapin, le canard, le loup, dont ils simulent la silhouette. (BARTHES, 1978, pp. 36-37)

Ce que décrit ici Barthes, en soulignant le fait qu'il est « mouillé » par son recours obligatoire à ce qu'il est justement en train d'analyser, les signes, nous semble pouvoir faire écho à l'impossible suspension que laisse entendre l'utilisation du terme allophone, qui désigne « un locuteur qui parle une autre langue ». Comment ne pas penser à l'image d'ombres chinoises que convoque ici Barthes, lorsque l'on analyse l'utilisation d'un terme comme allophone pour désigner un extérieur et une altérité, par des locuteurs d'une langue déjà multiple et hétérogène, qui semblent pouvoir montrer l'autre sans être montré en retour ? Comment ne pas sentir le boomerang revenir vers celui qui donne un nom aussi radical et total que « autre », de surcroît pour qualifier la langue que parle cet autre, cet interlocuteur duquel je me sépare en le nommant ? Interlocuteur dont l'utilisateur croit pouvoir se séparer, c'est-à-dire croit pouvoir le montrer, le nommer comme autre, sans en retour être son autre.

Barthes écrit, à propos de la sémiologie, que « c'est précisément en réfléchissant sur le signe qu'elle [la sémiologie] découvre que toute relation d'extériorité d'un langage à un autre est, à la longue, insoutenable (BARTHES, 1978, p. 36). Il semblerait que cette analyse puisse être appliquée, ou du moins inspirante, pour penser l'impossible relation d'extériorité d'un locuteur à un autre, par la simple distinction du nom de leurs langues, *a fortiori* si ces locuteurs sont au sein d'un même espace, que cet espace est l'école, et que les locuteurs sont interlocuteurs, en contact quotidien les uns avec les autres, quand bien même ils ne se *comprendraient* pas. Si des enfants, élèves au sein d'une école, sont scolarisés en français, même s'ils ne

sont pas ou très peu francophones, comment peut-on accepter qu'ils soient désignés comme allophones ? Comment comprendre cette désignation totale d'allophone et, plus grave, d'élève allophone *versus* élève ordinaire, si ces locuteurs au sein d'un même espace ont et sont déjà des interlocuteurs ? Les risques que font courir une telle catégorisation sont relevés par deux sociologues :

Il est possible de se demander si cette relégation statutaire, référée à une norme abstraite et implicite de francophonie, ne vise pas à organiser une sélection scolaire des enfants migrants. En graduant ses formes d'imposition de l'allophonie aux enfants et jeunes migrants, l'institution scolaire ne cherche-t-elle pas à déterminer, parmi eux, ceux dont elle peut contribuer au salut social via une réussite scolaire afin de les distinguer des autres ? Cette dynamique illustrerait une forme méconnue de sélection scolaire en actualisant, auprès de ces publics, la rhétorique selon laquelle certains enfants seraient « sauvables » par l'école, tandis que d'autres ne le seraient pas. Cette désignation « allophone » pourrait alors s'enkyster ou se diluer en engendrant de nombreux pièges en termes de discriminations voire de racisme. (ARMAGNAGUE ; TERSIGNI, 2019, p. 86)

Appelés aujourd'hui et depuis 2012 allophones, ces mêmes élèves étaient jusqu'alors appelés non-francophones, et Sayad en relevait, en 1984, toute la dimension performative :

A-t-on seulement le droit de parler de « non-francophones » ? On ne mesure jamais assez les conséquences de ces raccourcis lexicaux. Ce n'est pas seulement une affaire d'exactitude du vocabulaire. Ce vocabulaire a des effets réels sur l'école : il fait la chose qu'il nomme. Il suffit de parler de « non-francophones » [...] pour que les « non-francophones » existent à l'école, pour qu'on les perçoive comme tels. (SAYAD, 2014, p. 101)

Croire en l'existence des allophones, c'est tout à la fois croire que l'on peut dominer une langue « comme on domine un animal sauvage pour le domestiquer » (BLANCHET, 2016, p.60), croire que la langue que l'on parle peut être nôtre, à nous, sous notre contrôle. Or, si des penseurs comme Derrida entendent bien qu'il ne peut y avoir de propriété de la langue (DERRIDA, 1996), Barthes nous laisse lui aussi bien voir que « nous luttons à ciel ouvert avec la langue » (BARTHES, 1981, p.10). Si la sémiologie « ne peut être elle-même un méta-langage » (BARTHES, 1978, p.36), si l'analyste des signes est pris dans les filets de ce qui lui sert à la fois comme moyen et comme objet d'analyse, il semble important de considérer que le langage, « cette diablerie » (BARTHES, 1978, p. 35), ne devrait pas non plus permettre de décréter

sereinement qu'au sein d'un même espace social et scolaire, des jeunes locuteurs sont complètement autres, autres par la langue qu'ils parlent et par celle qu'ils ne parlent pas, peu ou pas encore. Dire qu'ils sont autres à cause de la langue qu'il faudrait qu'ils parlent mais qu'ils ne parlent pas encore, et dire qu'ils sont autres parce que la langue autre (que le français) qu'ils parlent ne peut pas passer inaperçue au sein de l'espace de reproduction (BOURDIEU, PASSERON, 1971) qu'est l'école, c'est tout à la fois faire entendre à tous les jeunes locuteurs qu'ils doivent fidélité au français, et sous-entendre qu'avoir un même nom de langue revient à parler la même langue, de la même façon. Qu'être autre n'est affaire que de noms de langues, et que l'altérité linguistique et langagière peut systématiquement être perçue, qu'on peut distinguer, dans le langage, la parole et à travers les langues, ce qui est du côté du même ou ce qui est du côté de l'autre. Croire aux allophones, et à la dimension provisoire de toute allophonie, c'est croire que l'on peut guérir du langage en parlant la même langue, que l'on peut s'en déprendre, s'en sortir sans avoir affaire à l'autre, à l'altérité, à l'altération. Croire aux allophones, c'est aussi croire que l'on peut parler sans avoir à traduire, si l'on est dans un apparent entre soi. C'est croire que si l'on parle la même langue (apparemment), on peut parler sans recours à la traduction, et sans jamais craindre les trahisons ou renoncements qu'elles impliquent. Croire aux allophones, c'est aussi peut-être croire que le même existe, que l'autre est circonscriptible et que les noms suffisent à y voir clair. Que les noms suffisent.

## Écrire pour se soustraire aux mots

Par cet article, nous avons souhaité mettre en relation l'allophonie avec les travaux de Barthes, notamment pour indiquer en quoi il peut être risqué, pour la société, l'école et la singularité des élèves et jeunes locuteurs qui y sont scolarisés, de croire en une distinction claire entre francophonie et allophonie, ou entre identité et altérité linguistique. Inspiré par ses réflexions, l'objectif de notre proposition a été de tenter de « désépaissir » (BARTHES, 1981, p. 296) le terme allophone en montrant les dimensions dangereusement performatives, tout en relevant les écueils d'une catégorisation aussi apparemment claire que « autre de langue(s) ». Une forme de refus ou de subversion, qui pourrait consister, sinon à renverser l'ordre des noms, à « faire entendre un doute, [...] ébranler le prétendu naturel, la chose installée » (BARTHES, 1981, p.296). Par opposition à ce terme allophone et à ce qu'il peut risquer de contribuer à véhiculer comme idéologie glottophobe, qui scinde le monde linguistique et langagier entre mêmes et autres clairement identifiables, nous rejoignons Barthes, là encore, lorsqu'il formule : « j'écris parce que je ne veux pas des mots que je trouve : par soustraction » (BARTHES, 1973, p. 55).

## Références bibliographiques

- ARMAGNAGUE, M. ; TERSIGNI, S. « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative ». *Émulations*, n°29, p. 73-89, 2019. Disponible sur : <https://doi.org/10.14428/emulations.029.06>
- BARTHES, R. *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, 1993.
- BARTHES, R. *Le grain de la voix*. Paris : Seuil, 1981.
- BARTHES, R. *Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France*. Paris : Seuil, 1978.
- BARTHES, R. *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil, 1973.
- BARTHES, R. *Critique et vérité*. Paris : Seuil, 1966.
- BARTHES, R. *Le degré zéro de l'écriture. Éléments de sémiologie*. Paris : Seuil, 1953.
- BLANCHET, P. *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel, 2016.
- BOLTANSKI, L. *Rendre la réalité inacceptable*. Paris : Démopolis, 2008.
- BOURDIEU P. ; BOLTANSKI, L. « Le fétichisme de la langue ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n°4, pp. 2-32, 1975. Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1975\\_num\\_1\\_4\\_3417](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_4_3417)
- BOURDIEU P. ; PASSERON, J-C. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de minuit, 1971.
- CALVET, L-J. *Roland Barthes. Un regard politique sur le signe*. Paris : Payot, 1973.
- CANUT, C. et al. *Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 2019.
- DSDEN 29, Direction des service départementaux de l'Éducation nationale du Finistère. Définition des élèves allophones donnée par l'Académie de Rennes. Disponible sur : <http://www.ac-rennes.fr/DSDEN29/cid138474/eleves-allophones-nouvellement-arrives-dans-le-finistere.html>
- EBERSOLD, S. ; ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités ». *Éducation et sociétés*, n°39, vol.1, 2017, pp. 137-152. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2017-1-page-137.htm#:~:text=Ce%20texte%20souligne%20le%20poids,inscription%20fonctionnell e%20de%20celle%20Dci>.
- JULLIEN, F. *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris : L'Herne, 2016.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- MEN, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>
- NANCY, J-L. *Être singulier pluriel*. Paris : Galilée, 1996.
- SAYAD, A. *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Seuil, 2014.
- SAYAD, A. « Les maux-à-mots de l'immigration. Entretien avec Jean Leca ». *Politix*, vol. 3, n°12, 1990, pp. 7-24. Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/polix\\_0295-2319\\_1990\\_num\\_3\\_12\\_1420](https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1990_num_3_12_1420).
- SIBLOT, P. « De la dénomination à la nomination. Les dynamiques de la signifiante nominale et le propre du nom ». *Cahiers de praxématique* [en ligne], n°36, 2001. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/praxematique/368>

Recebido em: 15/04/2021 Aceito em: 29/07/2021

# 30 Criação & Crítica

**Referência eletrônica:** MARCHADOUR, Matthieu. Troubler les certitudes du langage : Barthes pour penser l'allophonie à l'école française. *Criação & Crítica*, n. 30, p., set. 2021. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em: dd mmm. aaaa.